

University of Groningen

Betekenisvol en uitdagend vreemdetalenonderwijs

Tammenga-Helmantel, Marjon; Maijala, Minna; Donker, Eva

Published in:
Levende Talen Magazine

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2017

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Tammenga-Helmantel, M., Maijala, M., & Donker, E. (2017). Betekenisvol en uitdagend vreemdetalenonderwijs: Een analyse van Nederlandse en Finse leergangen Duits - Talige en culturele variëteit. *Levende Talen Magazine*, 104(1), 16-21.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

BETEKENISVOL EN UITDAGEND VREEMDETALENONDERWIJS

Een analyse van Nederlandse en Finse leergangen Duits

In het Nederlandse moderne vreemdetalenonderwijs staat taalvaardigheid centraal. Maar bereiden we onze leerlingen naast op de ‘vreemde’ taal ook wel voor op de ‘vreemde’ cultuur? In hun onderzoek keken Marjon Tammenga-Helmantel, Minna Maijala en Eva Donker wat leergangen Duits te bieden hebben op dit gebied. Zij onderzochten welk beeld onze leerlingen zowel talig als cultureel van het Duitstalig gebied via de leergangen gepresenteerd krijgen en in hoeverre het materiaal uitdagend is en aanzet tot nadenken.

Foto: Anda van Riet

MARJON TAMMENGHA-HELMANTEL, MINNA MAIJALA & EVA DONKER

Al eind jaren tachtig van de vorige eeuw werd voor het Duits het zogenaamde DACH-Konzept geformuleerd. Het onderwijs en de leermiddelen voor het schoolvak Duits moeten daarbij een volledig beeld bieden van het Duitstalig gebied en aandacht hebben voor zowel talige als culturele bijzonderheden uit zowel Duitsland (D), Oostenrijk (A) als Zwitserland (CH) (zie bijvoorbeeld Hackl, Langer & Simon-Pelanda, 1997). Met andere woorden: het pluriforme karakter van zowel de taal als de cultuur uit de Duitstalige landen dient te worden aangeboden. Leerlingen moeten niet alleen taalvaardig zijn,

maar ook genoeg culturele bagage meekrijgen ter voorbereiding op (inter)cultureel contact. Daarbij zijn naast feitenkennis ook het gebruik van die kennis in communicatieve alledaagse situaties en de attitude van de leerder ten opzichte van de andere en de eigen cultuur van belang (naar Byram, 1997).

Volgens Studer (2013) en Hägi (2011) wordt het bovengenoemde concept echter niet maximaal omgezet in de leergangen en in het onderwijs. Op basis van wat we als vakdidactici in respectievelijk Nederland (MTH) en Finland (MM) zien bij lesobservaties en bij het doorbladeren van de leergangen vermoeden we dat dit inderdaad geldt voor de situatie in beide landen. Kennis van land en cultuur is een stiefkindje in het vreemdetalenon-

derwijs en dat terwijl Nederlandse leerlingen aangeven dat ze meer cultuur in de les Duits wensen (Duitsland Instituut Amsterdam, 2010).

Contrastieve aanpak

Ons vermoeden dat cultuur juist erg weinig aandacht krijgt, was voor ons aanleiding een systematische analyse van de beschikbare leergangen Duits uit te voeren (Maijala, Tammenga-Helmantel & Donker, 2016). In de analyse hebben we alle leergangen Duits voor de onderbouw (niveau havo) uit Nederland en Finland betrokken. Deze studie wordt in dit artikel samengevat. De vergelijking Nederland–Finland is om meerdere redenen interessant. Wat beide landen verbindt, is dat Duits als derde

of vierde vreemde taal onderwezen wordt. Verder geldt dat zowel in Finland als Nederland de schoolboekenmarkt vrij toegankelijk is en er geen toelatingsprocedure door de overheid geldt.

Een verschil tussen beide landen is de positie die *Landeskunde* in het formele curriculum heeft. In het Finse Nationale Curriculum staat expliciet geformuleerd dat de leerlingen in de vreemde taal over het eigen land moet kunnen vertellen. De idee daarbij is dat zij gasten uit het Duitstalige gebied bij een bezoek aan Finland te woord kunnen staan over de eigen leefomgeving. De Nederlandse eindtermen daarentegen zijn sterk gericht op taalvaardigheid. Zo staat in de eindtermen voor havo en vwo kennis van land en cultuur niet genoemd als

Leerlingen moeten niet alleen taalvaardig zijn, maar ook genoeg culturele bagage meekrijgen ter voorbereiding op (inter)cultureel contact

domein; alleen op vmbo-gl/tl is dit onderdeel examenstof en mag het in het schoolexamen worden getoetst. Met andere woorden: de Nederlandse leerling wordt met name talig voorbereid op contact met doeltaalsprekers. Verder is het Nederlands nauw verwant met het Duits, waar het Fins tot een andere taalfamilie behoort. Van de contrastieve aanpak zoals we die uitvoerden, verwachtten we – geheel in de geest van het (inter)cultureel perspectief – een verfrissende blik op de eigen leergangcultuur en hoopten we op inspirerende voorbeelden uit de ‘vreemde’ leergangen.

Analyse
Om te beoordelen of de leergangen de talige en culturele pluriformiteit van het Duitstalig gebied weerspiegelen hebben we gekeken naar het lexicale aanbod (regionale variëteiten), de culturele thema’s in het tekstboek, de oefeningen en de cultureel gekleurde afbeeldingen. Hieronder vatten we de meest opvallende verschillen en overeenkomsten tussen de Finse en Nederlandse leergangen Duits samen.

LEERGANG	SD 1-2 (FIN)	S 8-9 (FIN)	E 1-2 (FIN)	KDN 7-8 (FIN)	NaKI 1-3 (NL)	SH 1-2 (NL)	MG 1-2 (NL)	NeKo 1-3 (NL)	TT 1-2 (NL)	TD 1-2 (NL)
AANTAL TEKSTEN	52	50	54	104	276	81	125	94	198	150
AANTAL CULTUUR-SPECIFIEKE TEKSTEN	36 (69%)	32 (64%)	33 (61%)	74 (71%)	68 (25%)	8 (10%)	26 (21%)	27 (29%)	83 (42%)	53 (35%)

Tabel 1. Het totaal aantal teksten en het aandeel cultuurspecifieke teksten in Finse en Nederlandse leergangen Duits. SD = Studio Deutsch (2011); S = Super! (2012); E = Echt! (2008); KDN = Kompass Deutsch Neu (2009–2012); NaKI = Na Klar (2012); SH = Salzgitter heute (2010–2011); MG = Mach’s gut (2003–2004); NeKo = Neue Kontakte (2013–2014); TT = TrabiTour (2013–2014); TD = Team Deutsch (2010–2011)

Lexicale variëteit is in de leergangen vooral zichtbaar in regionale verschillen in begroetingsvormen. In de Finse leergangen is dit vaak beperkt tot vermelding in een woordenlijst of in een dialoog. De Nederlandse leergangen gebruiken verschillende tekstvormen om taalvariatie te tonen, bijvoorbeeld in korte informatieve teksten, liedjes, gedichten en zelfs luisteroefeningen. Met name *Neue Kontakte* valt hier in positieve zin op met hun aandacht voor onder andere *Schwyzerdütsch*, *Plattdeutsch*, *Österreichisch* en *Berlinerisch*. Zo lezen en beluisteren leerlingen een lied in Oostenrijks dialect (‘Liedermacher’ van de band *zerBeziehung*) en vertalen ze de tekst naar het Hoogduits. Leerlingen zien en horen op zo’n manier de linguïstische variëteit binnen het Duitse taalgebied, die soms ook contrastief benaderd wordt en zo het taalbewustzijn van de leerlingen kan prikkelen. Naast regionale variatie in begroetingsvormen bieden sommige leergangen lexicale varianten voor etenswaren als *Brötchen*.
De culturele thema’s die de leergangen aanbieden, richten zich met name op toeristische attracties en ERK-thema’s als school, eten, familie en vrije tijd. Daarbij domineert Duitsland (en vooral Berlijn) het lesmateriaal. In Finland wordt Duitsland gevolgd door Oostenrijk, dan Zwitserland. In de Nederlandse leergangen is het aanbod Oostenrijk/Zwitserland in evenwicht. Informatieve teksten met feiten hebben de overhand. In Finland gaat het over het algemeen om gedidactiseerde teksten of dialogen; in Nederland zijn de teksten vaak gebaseerd op authentiek materiaal. We constateren dat het hogere receptieve-taalvaardigheidsniveau van de Nederlandse leerling de inzet van relatief moeilijkere tekstsoorten mogelijk maakt. Tabel 1 laat zien dat het aandeel cultuurspecifieke teksten sterk verschilt, van 10 procent (*Salzgitter heute*) tot 71 procent (het Finse *Kompass Deutsch*

Neu). Opvallend in de Finse leergangen zijn de teksten over Finland, dat vaak stereotiep wordt weergegeven (sauna, elanden, sneeuwlandschappen). In de Nederlandse leergangen is ‘Duitsland in Nederland’ zichtbaar via bekende Duitse merken, supermarkten en toeristische attracties in de buurt van Nederland, zoals pretparken en carnavalsviering.
De afbeeldingen in zowel Finse als Nederlandse leergangen passen bij de thema’s in de boeken. Ze dienen als lokkertje bij de teksten en tonen de culturele thema’s in het tekstboek (toerisme, school, eten, feesten en tradities). Ook hier domineren de plaatjes uit Duitsland. In de Finse leergangen zien we ook foto’s van Finland; in de Nederlandse boeken blijft het beperkt tot een enkele afbeelding van een woonboot in een gracht. Wat verder opvalt, zijn de grote verschillen in hoeveelheid cultuurspecifieke afbeeldingen in de Nederlandse tekstboeken: 34 in *Salzgitter heute* en 217 in *TrabiTour*, waar de leerlingen in het laatste geval dus duidelijk veel meer visuele indrukken van de doeltaallanden krijgen.
De cultuurspecifieke oefeningen zijn vaak gekoppeld aan het daarbij passende thema in het tekstboek, waarbij het bevragen van feiten uit een korte informatieve (lees)tekst de overhand heeft. Daarnaast zien

we ook luistervaardigheidsoopdrachten, woordenschat-oefeningen en quizvragen (Nederland) en rollenspellen (Finland). Het aandeel aan cultuurspecifieke opdrachten varieert van 5 procent (*Salzgitter heute* en *Team Deutsch*) tot 22 procent (*TrabiTour*), zie tabel 2.
Uitdagend materiaal
Maar hoe uitdagend is het materiaal nu eigenlijk? En zet het onze leerlingen aan tot nadenken? Onze analyse laat zien dat het in het merendeel van de oefeningen gaat om reproductie van feitjes (kennis). Ook zien we af en toe de toepassing van de kennis in luister- en spreekopdrachten. Oftewel: de leergangen blijven vaak steken op de eerste twee niveaus van Byram (1997). Opdrachten op het hogere derde niveau, zoals contrastieve opdrachten waarin de vreemde cultuur met de eigen cultuur vergeleken wordt, zijn zeldzaam. Maar we vonden toch een paar mooie voorbeelden (zie ook kader 1 en 2). Zo vraagt *TrabiTour*: ‘Welche Unterschiede gibt es zwischen dem niederländischen Sinterklaas-Fest und Samichlaus in der Schweiz? Nenne mindestens sechs Unterschiede.’ Een aanzet tot reflectie wordt gevraagd in ‘Diskutiere darüber, welche Marke, welches Produkt und welche Erfindung ihr am besten findet und warum’ (eveneens

Tabel 2. Aantal cultuurspecifieke opgaven in Finse en Nederlandse leergangen Duits. SD = Studio Deutsch (2011); S = Super! (2012); E = Echt! (2008); KDN = Kompass Deutsch Neu (2009–2012); NaKI = Na Klar (2012); SH = Salzgitter heute (2010–2011); MG = Mach’s gut (2003–2004); NeKo = Neue Kontakte (2013–2014); TT = TrabiTour (2013–2014); TD = Team Deutsch (2010–2011)

LEERGANG	TOTAAL AANTAL OEFENINGEN	AANTAL CULTUUR-SPECIFIEKE OEFENINGEN
SD 1-2 (FIN)	728	80 (11%)
S 8-9 (FIN)	717	69 (10%)
E 1-2 (FIN)	631	40 (6%)
KDN 7-8 (FIN)	599	96 (16%)
NaKI 1-3 (NL)	968	62 (6%)
SH 1-2 (NL)	530	24 (5%)
MG 1-2 (NL)	576	73 (13%)
NeKo 1-3 (NL)	959	61 (6%)
TT 1-2 (NL)	893	194 (22%)
TD 1-2 (NL)	466	24 (5%)

TrabiTour). *Neue Kontakte* biedt een vergelijk tussen de jeugdbrandweer in Duitsland en Nederland maar zonder de leerlingen tot een persoonlijk oordeel te laten komen.

Niet alleen reflectie op cultuur bleek mogelijk. Ook talig worden de leerlingen soms geprikkeld om talen te vergelijken. Zo wordt het taalbewustzijn gestimuleerd in *Neue Kontakte*: ‘Welche Wörter [uit het *Berlinerisch*] sind fast identisch mit dem Niederländischen? Schreibe auch das niederländische Wort auf.’ Een ander voorbeeld biedt *Na Klar*. Aan de hand van een kort gedicht in het *Schwyzerdütsch* (‘Es isch es schöns Gfühl Fründe zha’) dat de leerlingen meelezend beluisteren, moeten leerlingen vervolgens op lexicaal niveau *Schwyzerdütsch*, Hoogduits en Nederlands met elkaar vergelijken. De leerlingen moeten een tabel invullen met behulp van het gedicht en zoeken bijvoorbeeld hoe in het Hoogduits en Nederlands *Fründe* wordt vertaald en hoe *zu haben* in het Zwitserse gedicht en in het Nederlands wordt uitgedrukt.

Nieuwe inzichten

In ons onderzoek tonen we het beeld van de leergangen Duits. Vervolgonderzoek met dezelfde methodiek moet uitwijzen of vergelijkbare conclusies ook gelden voor lesmateriaal voor de andere schooltalen. Ons leverde de contrastieve analyse van de leergangen en met name de gesprekken daarover zeker nieuwe inzichten. Vanuit

Fins perspectief werd met verbazing en enige jaloezie gekeken naar de talig pittige *Landeskunde*-teksten in de Nederlandse tekstboeken en welke kansen dit biedt om cultuur in de doeltaal en in semi-authentiek materiaal aan te kunnen bieden. Vanuit Nederlands zicht waren we verbaasd over met name de positie die het eigen land in de Finse leergangen speelt maar die met de Finse eindtermen in het achterhoofd heel begrijpelijk is. De vraag die bij ons opkwam, was waarom we in Nederlandse leergangen niet meer van Nederland zien. Gaan we ervan uit dat onze leerlingen alleen buiten Nederland contact met de doeltaalsprekers hebben? En hoeven buitenlandse gasten niet in het Duits over molens en klompen (als tegenhanger van de Finse stereotypen sauna en rendier) of over watermanagement en de Zwarte Pietendiscussie te worden geïnformeerd?

Uit ons onderzoek blijkt dat er nog winst te behalen valt in de leergangen als het gaat om een rijker taal- en cultureel aanbod. Niet alleen meer (inter)-culturele opdrachten, maar vooral ook meer uitdagende opdrachten die het taalbewustzijn prikkelen en de ontwikkeling van de interculturele competentie van de leerlingen stimuleren, zijn noodzakelijk. Dat zijn bijvoorbeeld opdrachten die leerlingen via de ‘vreemde’ cultuur kritisch laten kijken naar de eigen cultuur. Een paar voorbeelden werden hierboven gegeven. Hopelijk zien leergangauteurs en hun uitgevers kansen om bij

(Inter)culturele vorming en taalbewustzijn/meertaligheid moeten in de eindtermen een eigen domein en daarmee een stevige positie in het mvt-onderwijs krijgen

te dragen aan meer uitdagend vreemdetalenonderwijs in de vorm van prikkelende leergangen met cultureel en talig betekenisvol lesmateriaal. Aanpassing van de eindtermen die culturele en talige pluriformiteit expliciet benoemen, zou daar zeker helpen. (Inter)culturele vorming en taalbewustzijn/meertaligheid moeten daarin een eigen domein en daarmee een stevige positie in het mvt-onderwijs krijgen. We hopen dat ons onderzoek beleidsmakers en leergangauteurs op weg helpt. We sluiten hiermee aan bij de aanbeveling van SLO zoals geformuleerd in de uitgave *Vakspecifieke trendanalyse: Moderne vreemde talen* (Fasoglio et al., 2015, p. 47). Daarin wordt gepleit voor aandacht voor cultureel begrip en om interculturele competentie in onderwijsdoelen om te zetten opdat interculturele competentie geen vrijblijvende aanvulling blijft. Maar zolang dat niet het

geval is, is het de schone taak van de autonome docent om kritisch met de leergang om te gaan en zelf te zorgen voor betekenisvol onderwijs dat (ook) de ontwikkeling van het taalbewustzijn en de interculturele competentie van de leerlingen ondersteunt.

Marjon Tammenga-Helmantel (RUG) en Minna Maijala (Universiteit Turku) zijn vakdidactici voor het schoolvak Duits; Eva Donker voerde een deel van het onderzoek uit in het kader van haar opleiding tot eerstegraadsdocent Duits. Verder is Marjon Tammenga-Helmantel lid van het Meesterschapsteam MVT, opgericht ter versterking van de vakdidactiek.

LITERATUUR
Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
Duitsland Instituut Amsterdam. (2010). *Rapport belevingsonderzoek Duits 2010*. Amsterdam: Auteur.
Fasoglio, D., Jong, K. de, Pennewaard, L., Trimbos, B., & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen: Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
Hackl, W., Langner, M., & Simon-Pelanda, H. (1997). Integrierende *Landeskunde*: Ein (gar nicht so) neuer Begriff – D-A-CH-Konzept. *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, A(1), 17–34.
Hägi, S. (2011). Das DACH(L)-ABCD – kurz vorgestellt. *AkDaF Rundbrief*, 62, 6–12.
Maijala, M., Tammenga-Helmantel, M., & Donker, E. (2016). Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*, 43, 3–33.
Studer, T. (2013). Braucht es ein neues DACH(L)? In S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Red.), *DACH Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis* (pp. 67–96). München: Iudicium.

SAMICHLAUS, SCHMUTZLI UND DAS ESEL

In den Niederlanden bringt Sinterklaas im Dezember die Geschenke, in vielen Ländern der Welt ist das der Weihnachtsmann und in der Schweiz? In der Schweiz kommt Samichlaus!

a. Lies den Text *Samichlaus, Schmutzli und das Esel* im Textbuch.

b. Welche Unterschiede gibt es zwischen dem niederländischen Sinterklaas-Fest und Samichlaus in der Schweiz? Nenne mindestens sechs Unterschiede. Schreibe deine Antworten auf Niederländisch in die Tabelle.

Sinterklaas (NL)	Samichlaus (CH)

Kader 1. Voorbeeld uit TrabiTour 1-2 (2013–2014)

GEFÜHLE

Schwyzerdütsch

Es isch es schöns Gfühl Fründe zha.

Die eine fern, di andre nah.

Zäme stune, tröime, lache,

öpe verruckti Sache mache.

Merci gits di i mim Läbe!

Hochdeutsch

Es ist ein schönes Gefühl, Freunde zu haben.

Der Eine weit weg, der Andere in der Nähe.

Zusammen staunen, träumen, lachen,

Verrückte Sachen machen.

Zum Glück gibt es dich in meinem Leben!

	Schwyzerdütsch	Hochdeutsch	Niederländisch
1	Fründe	...	...
2	...	träumen	...
3	...	zu haben	...
4	Zäme	...	...
5	...	...	jou
6	...	...	leven

Kader 2. Voorbeeld uit Na Klar 1-3 (2013)